التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم

سليمان بن محمد الربيعان[1]

جامعة الجوف

Challenges in Developing Training Programs for Teachers of Gifted Students in the Kingdom of Saudi Arabia: Teachers' Perspectives

Suliman Mohammad Alrubian

Al-Jouf University

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. تكونت عينة الدراسة من (139) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلاب الموهوبين بالرياض، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. استخدمت استبانة من إعداد الباحث، تضمنت أربعة أبعاد رئيسية: التحديات المادية، والبشرية، والإدارية، والتشريعية والقانونية، بالإضافة إلى متغيرات ديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة التعليمية، وعدد البرامج التدريبية الملتحق بها في مجال الموهبة). أظهرت النتائج وجود تحديات تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين وهي بالترتيب التحديات التشريعية، تليها التحديات المادية، ثم التحديات الإدارية، وأخيرًا التحديات البشرية، مما يؤكد أهمية معالجة الجوانب التشريعية والمادية لتطوير هذه البرامج. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين للتحديات تُعزى لمتغيرات الجنس، أو المؤهل العلمي، أو سنوات الخبرة، أو عدد البرامج التدريبية.

الكلمات المفتاحية: تدريب المعلمين، رعاية الموهوبين، تطوير البرامج التعليمية، التحديات المهنية

Abstract

This study aimed to identify the challenges facing the development of teacher training programs for gifted students in the Kingdom of Saudi Arabia from the teachers' perspective. The study sample consisted of 139 male and female teachers of gifted students in Riyadh, selected using simple random sampling. A questionnaire developed by the researcher was used, encompassing four main dimensions: material, human, administrative, and legislative/legal challenges, in addition to demographic variables (gender, academic qualification, years of teaching experience, and number of training programs attended in the field of giftedness). The results showed that there are moderate challenges facing the development of teacher training programs for gifted students, ranked in order of importance: legislative challenges, followed by material challenges, then administrative challenges, and finally human challenges. This underscores the importance of addressing the legislative and material aspects of developing these programs. The study also found no statistically significant differences in teachers' perceptions of the challenges attributable to the variables of gender, academic qualification, years of experience, or number of training programs.

Keywords: Teacher Training, Gifted Student Care, Educational Program Development, Professional Challenges

(1) أستاذ التربية الخاصة المساعد بجامعة الجوف Smr_1995@hotmail.com

Doi: 10.64432/2514-000-008-007

المقدمة

يمثل الموهوبون مصدر إسهام متميز أدركت العديد من الدول حول العالم أهمية الاستثمار في هذه الفئة والدور القيادي البارز الذي يمكن أن تلعبه في نمو وتطور الأمم، خاصة في ظل متطلبات العصر الحديث (Bishop, 2025). ويتم التعرف على الأفراد بناءً على قدراتهم وسماتهم الفريدة في مجالات متنوعة، مما يستدعي استثمارها وتوظيفها لتحقيق مكاسب تنموية وتقدمية، فمن الضروري استغلال هذه القدرات الإبداعية للحفاظ عليها من الركود والاندثار، فهم موردٌ بشريٌّ بالغ الأهمية والندرة، يفوق قيمة الموارد الأخرى، ماديةً كانت أم بشرية، فإذا أُتيحت لهم الفرصة لتنمية مواهبهم وقدراتهم وتقديرها تقديرًا إيجابيًا، كان لهم دورٌ وأثرٌ بالغٌ في خدمة المجتمع وتنميته نحو الأفضل، وفي المقابل فإن إهمالهم وعدم تلبيه احتياجاتهم قد يُؤثر سلبًا عليهم وعلى المجتمع ككل (Parwez, 2025).

ينبثق الاهتمام بالموهوبين من الاهتمام برأس المال الفكري والكفاءة البناءة لشريحةٍ من أبناء الوطن، الذين هم أساس نهضته وتطوره. ويجب أن يُركز هذا الاهتمام على تنمية هذه الفئة معرفيًا وعاطفيًا ومهاريًا من خلال تطوير المناهج والبرامج، وتوفير الإمكانات والأدوات، وإعداد معلمين مؤهلين تأهيلًا عاليًا لتربية الموهوبين بما يحقق هذه الأهداف، سيخلق هذا مجالاً واسعاً للموهوبين ليجدوا رسالتهم، ويطوروا مواهبهم، ويصقلوا معارفهم، ويصقلوا مهاراتهم، ويحققوا رغباتهم واهتماماتهم (القحطاني، 2022)؛ حيث أصبحت رعاية الطلاب الموهوبين جزءًا أساسيًا ورئيسيًا من النظام التعليمي في الدول المتقدمة، رغم اختلاف التسميات المستخدمة لهذه البرامج، وتُعَدُّ تنوع البرامج المخصصة لرعاية الموهوبين دليلاً على تطور النظام التعليمي وقدرته على مواكبة الأنظمة العالمية المتقدمة، مما يساهم في إنتاج جيل من الموهوبين الذين يستطيعون استثمار إمكاناتهم وتطوير مهاراتهم وقدراتهم، مما يجعل عقولهم تُشكل ثروةً وطنيةً إذا أُحسن تطويرها واستغلالها (الحميدي، 2023). لن تُثمر هذه البرامج المعدّة أو المعتمدة لخدمة هذه الفئة إلا إذا خضعت لمراجعة دقيقة من حين لآخر، وعولجت جوانبها المختلفة بالتقييم والتطوير، فمع مرور الوقت، تخضع لنفس القيود والنقائص والقصور التي تُصيب الفئات الأخرى، وتُعاني من عيوب في تطبيقها وتنفيذها. أما سلامتها، فيُصان بالتقييم الذي يُصحح أي قصور ويدفعها نحو التطوير المستمر (العطار، 2021).

تمر البشرية حالياً بتحولات جذرية وتداعيات في اتجاه ما يُسمى بمجتمع المعرفة. تشمل هذه التغيرات معظم جوانب الحياة. من منظور التنمية الاجتماعية، أصبح مجتمع المعرفة، الذي ينتج المعرفة وينشرها ويستثمر فيها، أما من منظور اقتصادي، فقد أصبح النمو أكثر اعتمادًا على المعرفة، بما في ذلك العلم والتكنولوجيا ورأس المال الفكري، منه على رأس المال المادي أو العمل، وهذا ما يُعرف بالانتقال إلى اقتصاد قائم على المعرفة. من ناحية أخرى، تلعب العولمة دورًا هامًا ومؤثرًا في تهديد الثقافات، التي لا يمكن أن تساعدها الموارد البشرية المبتكرة والمستنيرة. تُعتبر الموارد البشرية العامل المهيمن والأساسي في هذا التحول الكبير، وخاصةً الأقلية الموهوبة والمبتكرة. لذلك، انصبّ اهتمام كل دولة على رعاية الموهوبين والمبدعين، وهذه الفئة في طليعة قادة هذا التحول الجذري في جميع جوانب أنشطة التنمية الاجتماعية والاقتصادية ككل (مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، 2025).

وقد خطت المملكة العربية السعودية خطوات متقدمة في مجال اكتشاف الموهوبين وتحديدهم، وذلك بإنشاء المشروع الوطني لاكتشاف الموهوبين، وهو برنامج "التعرف على الموهوبين ورعايتهم". وتم تطوير عدد من الاختبارات والمقاييس وتوحيدها في البيئة السعودية، منها اختبارات الذكاء الفردية كاختبار بينيه–ويكسلر، واختبارات القدرات العقلية، واختبار تورانس للتفكير الابتكاري. كما تم تطوير عدد من الوحدات الإثرائية، بالإضافة إلى برنامجين إثرائيين في الرياضيات والعلوم. وقد استُخدمت هذه المقاييس في تطبيق برنامج اكتشاف الموهوبين ورعايتهم، الذي اعتمدته وزارة التعليم من خلال مراكز رعاية الموهوبين المنتشرة في إدارات التعليم بمختلف مناطق المملكة العربية السعودية. كما تم إنشاء جمعية لرعاية الموهوبين، وهي مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين والإبداع (المعروفة حاليًا باسم مؤسسة الملك عبد العزيز لرعاية الموهوبين والإبداع) في نهاية عام 1999، لرعاية ودعم تعليم الموهوبين. تلا ذلك إنشاء الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بوزارة التربية والتعليم عام 2000. وتشرف هذه الإدارة على جميع أنشطة رعاية الموهوبين في مدارس التربية ومراكز رعاية الموهوبين المنتشرة في إدارات التربية والتعليم بمختلف مناطق المملكة العربية السعودية استجابةً لتطلّعات برامج (الصقري، 2022؛ رؤية المملكة، 2030).

وهذا الاهتمام بالطلاب الموهوبين أدى إلى ظهور خطط واستراتيجيات مشتركة وتنسيق مشترك بين الجهات المعنية بالرعاية، مما نتج عنه مجموعة من الخدمات والبرامج التي تُطبق ميدانيًا منذ فترة طويلة. وتشمل هذه البرامج أنشطة برامج رعاية الموهوبين المدرسية التي تشرف عليها الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بالوزارة داخل المدارس بجميع مراحلها، وبرامج العطلات الصيفية، وبرامج نهاية الأسبوع، كما تشمل هذه البرامج برنامج مراكز رعاية الموهوبين، وبرنامج رعاية المدارس في التعليم العام، وبرنامج المنتديات الإثرائية الصيفية، وبرامج الإثرائية المحلية والدولية، وبرنامج المسابقة الوطنية للإبداع، وبرامج التوعية والإرشاد، وبرامج خارج أوقات الدوام الرسمي. كما يتوفر البرنامج الإثرائي في الروبوتات (دولي)، وبرنامج التلمذة الإثرائية في الكيمياء (دولي)، وبرنامج التلمذة الإثرائية في الطب. (الصقري، 2022).

أشار Maker (2021) إلى أن الموهبة مصطلح يصف الفرد الذي يُظهر مستوى متميزًا من الأداء أو الاستعداد في مجالات معينة تتطلب قدرات خاصة، سواء أكانت علمية (الرياضيات، الكيمياء، الفيزياء، الهندسة، إلخ)، أو فنية (الرسم، الموسيقى، التمثيل، إلخ)، أو عملية (الميكانيكا، الزراعة، التجارة، إلخ). ولا يشترط أن يتمتع هذا الفرد بمستوى عالٍ من الذكاء، كما لا يتطلب مستوى أعلى بكثير من التحصيل الدراسي مقارنةً بأقرانه.

وعرّف Jung (2022) الموهوب بأنه "الفرد الذي يمتلك طاقة وإمكانات عالية تؤهله لتحقيق إنجازات عالية في مجال فكري معين، أو علم معين، أو مهارات معينة، ولديه رغبة في الإنجاز وحس بالمسؤولية ومن هذا التعريف، يتضح أن الموهبة تعتمد على عدد من العوامل المتفاعلة: الأداء العالي، والدافعية للإنجاز، والشعور بالمسؤولية في أي مجال من مجالات الحياة". وحددت الموسوعات التربوية الطفل الموهوب بأنه الطفل الذي يظهر كفاءة في أداء أي عمل بشكل يتفوق على أقرانه في نفس المرحلة العمرية، مما يشير إلى إمكانية تحقيق إنجازات وإسهامات بارزة في المستقبل (Coleman & Cross, 2021).

ويُعرَّف رواس والراشدي (2017) معلم الموهوبين بأنه "المعلم الذي يقوم برعاية الطلاب الموهوبين، ويدرّسهم، ويقدم لهم خدمات تلبي احتياجاتهم واهتماماتهم. ويشمل ذلك معلم فصل الموهوبين، ومعلم الموهوبين في المدرسة، ومعلم الموهوبين في المركز، ومشرف الموهوبين".

تتعدد فئات الموهوبين لتشمل الموهوبين عقليًا الذين يتميزون بسرعة نموهم العقلي، حيث يتجاوز عمرهم العقلي عمرهم الزمني، مما يعني تفوقهم على أقرانهم في التعلم وفهم العلاقات والمواقف والتفوق الأكاديمي، ويُعتبر الطالب الذي يزيد معدل ذكائه عن 130 موهوبًا ضمن هذه الفئة. وهناك أيضًا الموهوبون أكاديميًا، الذين يبرعون في مجال أكاديمي محدد كالرياضيات أو العلوم أو اللغات، ويتميزون بقدرة عالية على الفهم والحفظ وسرعة التعلم. أما الموهوبون فنيًا، فيمتلكون استعدادًا فطريًا للتفوق في مجالات فنية كالرسم والنحت، أو موسيقية كالأداء والتأليف. والموهوبين في القيادة هم الذين يتمتعون بقدرات فطرية تجعلهم قادرين على التأثير في الآخرين وتحفيزهم لمعالجة مشكلات المجموعة وتحمل مسؤولياتها. وإلى جانب هؤلاء، يبرز الموهوبون رياضيًا بلياقتهم البدنية وقوتهم العضلية، مما يمكنهم من الإجادة في رياضات متنوعة ككرة القدم وكرة السلة والألعاب المائية. وأخيرًا، يشمل التصنيف الطلاب المبدعين والمبتكرين الذين يتمتعون بقدرة الإبداع وابتكار أفكار وحلول جديدة للمشكلات التي يواجهونها (Johnsen, 2021).

أشار الشريف (2015) إلى أن رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية شهدت تطورًا تدريجيًا من خلال مجموعة من المراحل المنظمة التي عكست اهتمام الدولة باكتشاف وتنمية قدرات الموهوبين، وجاء هذا التطور على النحو التالي: المرحلة الأولى (1410هـ–1416هـ) بدأت الجهود الرسمية تتضافر بين عدد من الجهات، مثل مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية ووزارة التربية والتعليم والرئاسة العامة لتعليم البنات، لإطلاق برامج بحثية متكاملة تهدف إلى الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. المرحلة الثانية (منذ عام 1417هـ) تم تأسيس برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم بشكل رسمي بعد اجتماع ضم قيادات من وزارة المعارف ومدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، حيث جرى تبني المشروع وبدء تطبيقه في المدارس الحكومية. المرحلة الثالثة (1421هـ) مع التوسع في البرامج الموجهة للموهوبين، ظهرت الحاجة إلى وجود جهة مركزية تشرف على جميع الجهود، فتم إنشاء الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بموجب قرار وزاري. المرحلة الرابعة (1422هـ–1423هـ) نظراً لزيادة الاهتمام ببرامج الطالبات الموهوبات، تم إنشاء إدارة مستقلة لرعاية الموهوبات عام 1422هـ، وربطها لاحقًا بنائب وزير المعارف لشؤون البنات عام 1423هـ. المرحلة الخامسة (ابتداءً من 1423هـ) سعيًا لتوحيد الجهود وتحقيق التكامل بين برامج البنين والبنات صدر قرار وزاري يقضي بأن تتولى الإدارة العامة لرعاية الموهوبين مسؤولية الإشراف على جميع البرامج والمبادرات الموجهة للموهوبين في المملكة، بما يضمن توحيد السياسات والاستراتيجيات، وتحقيق كفاءة أعلى في تنفيذ الخطط الوطنية لرعايتهم.

وحدد حسن (2015) مجموعة من المشكلات التي قد يواجهها بعض المعلمين أثناء تعاملهم مع التلاميذ الموهوبين والمبتكرين، ومن أبرز هذه المشكلات؛ قيام التلاميذ بطرح حلول غير متوقعة وأصيلة للمشكلات، إدراك بعض التلاميذ لعلاقات وروابط لم ينتبه إليها المعلمون أنفسهم، طرح التلاميذ المبتكرين لأسئلة يصعب على المعلمين

الإجابة عنها أحيانًا، ميل بعض المعلمين إلى تقديم الحلول الجاهزة توفيرًا للوقت والجهد، شعور المعلم أحيانًا بالذنب عند تشجيع التلاميذ على التخمين أو التجريب، ضيق الوقت ومشكلات الجدول الدراسي، مما قد يحدّ من مناقشة الأسئلة المطروحة من قبل التلاميذ.

ويُعرَّف Tomprou et al. (2023) برامج رعاية الموهوبين بأنها نوع من التعليم الذي يوفر للطلاب الموهوبين بيئة تعليمية مصممة خصيصًا لتلبية احتياجاتهم الاجتماعية والعاطفية والأكاديمية بشكل فعال، ويتم توفيرها من قبل موظفين متخصصين.

يُعد الأطفال الموهوبون فئة مميزة تحمل إمكانات كبيرة، إلا أن هذه الإمكانات قد تُحبط إذا لم توفر لهم المدارس فرصًا مستمرة لتعلّم معارف ومهارات جديدة. فغالبًا ما يكون هؤلاء الأطفال قد اكتسبوا بالفعل قدرًا من المعلومات يفوق ما هو متوقع في صفوفهم الدراسية، مما قد يؤدي إلى عدم بروز مواهبهم بالشكل الكافي. ونتيجة لذلك، قد يتعرض بعضهم لانخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي إذا لم تتم مراعاة احتياجاتهم التعليمية الخاصة وتقديم برامج مناسبة لتنمية قدراتهم (روبرتس وبوجس، 2015). كما أن التباين الكبير بين أداء الطلاب الموهوبين وقدراتهم العقلية من جهة، وبين أقرانهم من الطلاب العاديين من جهة أخرى، يجعل البرامج التعليمية العامة قاصرة عن تلبية احتياجاتهم وغير قادرة على مواكبة مستوى تميزهم. وهذا يضع المدارس أمام تحدٍّ صعب (معاجيني، 2015؛ حسن، 2017؛ Rakow, 2013).

إنَّ نجاح معلم الموهوبين في أداء أدواره المتعددة وامتلاك المعارف والمهارات المهنية اللازمة يعتمد بدرجة كبيرة على برامج الإعداد والتدريب الموجهة له، والتي تهدف إلى تزويده بالخبرات التربوية والأساليب التدريسية الحديثة التي تمكنه من اكتشاف قدرات الطلاب الموهوبين ورعايتهم بالشكل الأمثل. وبشكل عام، فإن أهداف تدريب معلمي الموهوبين أثناء الخدمة تشمل؛ تنمية مهارات الكشف عن التلاميذ الموهوبين والتعرف على قدراتهم مبكرًا، توعية المعلمين بمشكلات التلاميذ الموهوبين واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية وفهم سيكولوجيتهم، تعزيز المهارات الاجتماعية وتنمية الميل الشخصي للتعامل مع الموهوبين وأولياء أمورهم بفاعلية، رفع كفاءة المعلمين مهنيًا ومعالجة جوانب القصور في إعدادهم قبل الخدمة، تدريب المعلمين على استراتيجيات التدريس الإبداعي التي تناسب طبيعة تفكير الطلاب الموهوبين، إكساب المعلمين مهارات استخدام أساليب تقويم ملائمة تتناسب مع قدرات واحتياجات الموهوبينن (حسن، 2017)

وتؤكد معايير إعداد وتدريب معلم الموهوبين التي وضعتها الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC) بالتعاون مع مجلس الأطفال الموهوبين غير العاديين (CEC) على أهمية تحديد المعارف والمهارات الأساسية التي يحتاجها معلم الموهوبين ليكون أكثر فاعلية في تدريس الطلاب الموهوبين والمتفوقين. وقد تم وضع هذه المعايير وفق أسس علمية ومنهجية تجمع بين النظرية والتخصص والانضباط الأكاديمي والبحوث التجريبية إلى جانب الأدلة العملية التي تدعم فعالية الممارسات التعليمية. صدرت هذه المعايير لأول مرة عام 2006 متضمنة 10 معايير و77 مؤشراً فرعياً، ثم جرى تحديثها عام 2013 لتصبح 7 معايير رئيسية تشمل 28 مؤشراً فرعياً، ركزت بشكل أكبر على المهارات الأدائية لمعلم

الموهوبين. وتشمل هذه المعايير؛ نمو المتعلم والفروق الفردية في التعلم، بيئات التعلم المحفزة، معارف محتوى المناهج، التقييم وأساليبه المناسبة، تخطيط التدريس واستراتيجياته، التعلم المهني والممارسات الأخلاقية، التعاون والعمل المشترك (Johnsen et al., 2021) .

هدفت دراسة حمد (2019) إلى تحديد درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلاب الموهوبين في ضوء معايير المركز الوطني للقياس والتقويم في المنطقة الجنوبية بالمملكة العربية السعودية، وقد اعتمدت الدراسة علي المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (85) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلاب الموهوبين في ضوء معايير المركز الوطني للقياس والتقويم في المنطقة الجنوبية بالمملكة العربية السعودية جاءت بدرجة كبيرة على مستوى جميع المعايير، وكشفت أيضا عن وجود فروق في درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلاب الموهوبين تعزى لتأثير متغير المؤهل العلمي، وعدم وجود فروق في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلاب الموهوبين تعزى لتأثير متغيرات الجنس والخبرة التدريسية.

وهدف الرشيدي (2020) إلى معرفة الصعوبات التي تواجه معلمي الموهوبين والمرتبطة بالمنهج الإثرائي في برامج الموهوبين بالمملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة علي المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (50) معلمًا ومعلمة للطلاب الموهوبين، وأظهرت النتائج وجود صعوبات تواجه معلمي الموهوبين في المملكة العربية السعودية بدرجة متوسطة فيما يتعلق بأبعاد التخطيط والتنفيذ والتقويم، وقدمت النتائج تصور مقترح للصعوبات التي تواجه معلمي الموهوبين في برامج الموهوبين بالمملكة العربية السعودية.

وتناولت دراسة الربيع (2020) التحديات التي يواجهها معلمو الطلاب الموهوبين، وتكونت عينة الدراسة من (80) معلمًا ومعلمة من مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن، وقد طوّرت الباحثة مقياسًا خاصًا يتضمن خمسة أبعاد للتحديات. أظهرت النتائج أن مستوى التحديات الملموسة تراوح بين المنخفض إلى المتوسط، وكانت أكبر الصعوبات تتعلق بمنهاج الموهوبين، وغياب فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات التحديات بناءً على الجنس، المؤهل العلمي، أو سنوات الخبرة.

وقامت دراسة بالحمر (2023) بمراجعة الأدبيات العلمية في موضوع تصورات المعلمين نحو التحديات التي تواجه تعليم الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم واستراتيجيات مواجهتها، وتم جمع (16) دراسة علمية وتحليلها. وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي، قد أظهرت نتائج الدراسة وجود اتفاق في الدراسات على وجود العديد من التحديات التي تواجه تعليم الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وفي نفس الوقت يوجد اختلاف في طبيعة هذه التحديات ذات العلاقة بالتحديات التعليمية، والمجتمعية، والأسرية، وإدارية – تنظيمية، وذات العلاقة بالطلاب والمعلمين.

وتبرز أهمية برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي الموهوبين باعتبارها من أبرز الوسائل لتطوير مهاراتهم ورفع كفاءتهم المهنية دون التأثير على سير البرامج المدرسية، كما تزداد أهميتها في المجتمعات النامية التي تسعى إلى تنمية مواردها البشرية لمواكبة التقدم العلمي والحضاري. إلا أن فاعلية معظم هذه البرامج والأنشطة لم يتم التحقق منها

بشكل كافٍ ومناسب، مما يتطلب إجراء دراسات تقييمية لها وعليه، فقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين من وجهة نظرهم من المملكة العربية السعودية

مشكلة البحث

تقوم الدول التي تهتم بالطلاب الموهوبين بتطوير برامج تعليمية مخصصة تلبي احتياجات هؤلاء الطلاب من حيث التفوق الفكري، والابتكار، والإبداع، والقدرات العلمية الخاصة، والمهارات التخصصية، وركزت برامج رعاية الموهوبين على وضع معايير دقيقة، كالذكاء والتحصيل الدراسي والمواهب الخاصة، لاكتشافهم واكتشاف إمكاناتهم، وتوفير رعاية مناسبة ومستمرة ومتنوعة تواكب روح العصر، لتوفير ظروف أفضل تُساعد على تنمية مواهبهم وقدراتهم بما يعود بالنفع عليهم وعلى مجتمعاتهم (Baccassino & Pinnelli, 2023). استجابةً للتوجهات العالمية والإقليمية تحاول المملكة العربية السعودية العمل علي تقديم برامج للكشف عن الموهوبين ورعايتهم (تليدي،2021).

ويواجه تطوير برامج تدريب المعلمين للطلاب الموهوبين في المملكة العربية السعودية العديد من التحديات، تنبع في المقام الأول من الاحتياجات الفريدة لهؤلاء الطلاب والإطار التعليمي الحالي، ومن التحديات الرئيسية نقص التدريب المتخصص يفتقر العديد من المعلمين إلى التدريب الكافي في مجال تعليم الموهوبين، مما يحد من قدرتهم على تلبية الاحتياجات الخاصة للطلاب الموهوبين (المطرودي، 2023). ونقص الموارد في المؤسسات التعليمية مثل المكتبات ومواد التدريب، لدعم تطوير برامج فعالة لتعليم الموهوبين (Alfaiz, 2025).

وعلي الرغم من دور الموهوبين في المجتمعات الا أن العديد من المجتمعات لا تستطيع الاستفادة منهم بالشكل الكافي، ويرجع ذلك إلي عدم تقديرهم في كثير من الأحيان، فقد يعيش الموهوبون حياتهم بأكملها دون اكتشاف قدراتهم أو منحهم فرصة المساهمة في تقدم مجتمعاتهم من خلال توظيف مواهبهم في المجالات الإنتاجية، ورغم قدرات الموهوبين وتميزهم، إلا أنهم يواجهون عددًا من المشكلات في مجتمعاتهم التي تحد من إمكاناتهم، وقد ترجع هذه المشكلات إلى حرمانهم من احتياجاتهم الخاصة، أو نقص الخدمات التعليمية المناسبة، أو تعرضهم للنقد والعزلة عن المحيطين بهم، أو عجز من يتفاعلون معهم عن تلبية احتياجاتهم النفسية والعقلية والاجتماعية (Seničar & Gabrijelčič, 2024). وتعد البرامج التعليمية المقدمة في المدارس العادية غير كافية وغير ملائمة لذكاء الطلاب الموهوبين، لذلك أصبح من الضروري إنشاء برامج تعليمية والتركيز علي معلمي الطلاب الموهوبين (Williams, 2025).

وقد أوضحت دراسة حسن (2017) أن البرامج التدريبية القائمة على معايير عالمية تسهم بشكل فعّال في رفع كفاءة المعلمين وتنمية مهاراتهم في تعليم الموهوبين، مما يؤكد أهمية تصميم برامج متخصصة واحترافية. كما أشارت دراسة حمد (2019) أن معلمي الموهوبين ما زالوا يعانون من نقص في تلبية احتياجاتهم التدريبية وفق معايير المركز الوطني للقياس والتقويم، خاصة فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي، وهو ما يعكس قصورًا في برامج الإعداد الحالية. كما كشفت دراسة الرشيدي (2020) عن وجود صعوبات حقيقية تواجه المعلمين في التعامل مع المناهج الإثرائية، سواء في التخطيط أو التنفيذ أو التقويم، مما يتطلب تطوير برامج تدريبية تراعي هذه الجوانب. وأكدت دراسة الربيع

(2020) أن التحديات لا تقتصر على المناهج فقط، بل تشمل أيضًا آليات التدريس والمواءمة مع احتياجات الطلاب، بينما أظهرت دراسة الفريح والقحطاني (2021) أن ضعف استراتيجيات التعليم المتمايز ومعوقات تطبيقها يمثلان عقبة أمام تحقيق الفاعلية المطلوبة في تدريب المعلمين. وأخيرًا، أوضحت دراسة بالحمر (2023) أن تعليم الموهوبين، خاصة ذوي صعوبات التعلم، يواجه تحديات تعليمية وأسرية ومجتمعية وإدارية، مما يستدعي وضع خطط شاملة لتدريب المعلمين وتزويدهم باستراتيجيات متقدمة للتعامل مع هذه الفئات.

وتسعي الدراسة الحالية للكشف عن التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين من وجهة نظرهم بالمملكة العربية السعودية، وبالتالي يتحدد السؤال الرئيس للدراسة في: **ماهي التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين من وجهة نظرهم؟** ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

أسئلة البحث

1. ما التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم تُعزى إلى متغيرات (الجنس – المؤهل العلمي – سنوات الخبرة التعليمية – البرامج التدريبية)؟

أهداف البحث

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

1. الكشف عن التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم.
2. التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، تُعزى لمتغيرات (الجنس (ذكر/أنثى) – المؤهل العلمي – سنوات الخبرة التعليمية – عدد البرامج التدريبية التي التحقوا بها في مجال رعاية الموهوبين).

أهمية البحث

تكمن أهمية الدراسة الحالية في جانبين رئيسيين، هما:

الأهمية النظرية:

- توفير إطار نظري متخصص حول تحديات تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين في المملكة العربية السعودية، مع التركيز على وجهات نظر المعلمين أنفسهم، وهو مجال محدود في الأدبيات العربية والعالمية.
- فهم التحديات التي تقف عائقاً أمام معلمي الطلاب الموهوبين مثل نقص الموارد، وعدم مواءمة المحتوى مع الاحتياجات الفعلية.

- الاهتمام بفئة الطلاب الموهوبين وما تمثله عينة الدراسة من أهمية بالغة يمكن للمجتمع الاستفادة منها في تقدمة وتطوره.

الأهمية التطبيقية

- تقديم بيانات واقعية لصناع السياسات التعليمية في المملكة (كوزارة التعليم) حول أولويات التطوير، مثل: تحسين آليات اختيار المدربين، وتوفير بيئات تدريبية محفزة، وتصميم محتوى يركز على مهارات تدريس الموهوبين (كالإبداع والتفكير النقدي).
- تزويد المعلمين بمعلومات عن التحديات التي تقف عائق أمامهم مما يمكنهم من مواجهتها والتغلب عليها.

مصطلحات البحث

الموهوبون Gifted Students : تُعرَّف وزارة التعليم السعودية (2016) الموهوبين بأنهم أولئك الذين يتمتعون بقدرات وإمكانيات استثنائية، أو أداء متميز مقارنة بأقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، وخاصة في مجالات التفوق الفكري، والتفكير الإبداعي، والتحصيل العلمي، والمهارات والقدرات الخاصة، وهم بحاجة إلى رعاية تربوية خاصة لا تستطيع المدرسة توفيرها لهم ضمن المناهج الدراسية". ويعرف الباحث الطلاب الموهوبين إجرائياً بأنهم الطلاب الذين نجحوا في المشروع الوطني لاكتشاف الموهوبين، الذي تنظمه وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بالتعاون مع مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع "موهبة" والمركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي "قياس".

برامج تدريب معلمي الطلاب الموهوبين : Training Programs for Teachers of Gifted Students يعرفها حسن (2017) بأنها مجموعة من النشاطات المنظمة والخبرات التربوية المخطط لها والمعدة سابقاً في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الموهوبين من أجل تطوير الكفاءة الذاتية لديهم وتنمية الحل الابداعي لديهم (ص. 112). يُعرَّف الباحث معلم الطلاب الموهوبين إجرائياً بأنه المعلم الذي اجتاز اختبار ترشيح معلمي الموهوبين والمعد من قبل وزارة التعليم – إدارة الاختبارات المهنية — بالتعاون مع شركة تطوير والمركز الوطني للقياس والتقويم، ووصف علة أنه معلمًا للطلاب الموهوبين في ادارة التعليم للمنطقة التابع لها.

التحديات: challenges يعرفها بالحمر (2023) بأنها هي الصعوبات التي تعوق المعلمين عن أداء أدواهم التدريسية للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم سواء هذه التحديات : تحديات تعليمية أو مجتمعية أو أسرية أو ادارية تنظيمية أو مرتبطة بالمعلمين والطلاب ذوى صعوبات التعلم، والتي تؤثر بالسلب على العملية التعليمية (ص. 50). وتعرف اجرائياً بأنها التحديات التي تقف عائقاً أمام معلمي الطلاب الموهوبين وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج الدراسة : تم استخدام المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة، باعتباره المنهج المناسب مع أهداف الدراسة التي تسعى إلى تحديد التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الطلاب الموهوبين في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، وذلك وفقًا لمتغيرات مثل الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والدورات التدريبية.

ثانيًا: مجتمع الدراسة : مجتمع الدراسة هو مصطلح علمي يستخدم للدلالة على مَن تنطبق عليهم نتائج الدراسة، وفقًا لما ذكره عطوان ومطر (2018، ص. 124). في هذه الدراسة، يشمل مجتمع الدراسة الذي يتألف من 139 معلم بالرياض من ضمن معلمي الطلاب الموهوبين وعددهم 461، وفقاً لإحصاءات وزارة التعليم الذين كانوا في الخدمة الفعلية في الفصل الدراسي الثاني من العام 1446 هـ بالرياض.

ثالثًا: عينة الدراسة : تم تشكيل عينة الدراسة باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة من بين معلمي الطلاب الموهوبين في المدارس الحكومية بمدينة الرياض. يمكن تحديد حجم العينة باستخدام جداول معدة لهذا الغرض أو باستخدام المعادلات الرياضية. استخدمت هذه الدراسة معادلة ساتيفن ثامبسون .(Thompson, 2002, p. 430) تكوّنت عينة الدراسة من (139) معلمًا ومعلمة وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية لضمان تمثيلية العينة للمجتمع، حيث يشير المحمودي (2019، ص. 167) إلى أن العينة يجب أن تكون ممثلة للمجتمع وتحقق مبدأ المساواة في الاختيار. بالإضافة إلى ذلك، يسهل هذا الأسلوب عملية جمع البيانات ويقلل من التحيز والخطأ في الدراسة.

العينة الاستطلاعية : تم حساب الخصائص السيكومترية لاستبيان تقييم التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمًا من معلمي الطلاب الموهوبين في المدارس الحكومية بمدينة الرياض، خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 1445-1446هـ.

جدول 1

توزيع عينة الدراسة وفقًا للبيانات الأولية

المتغير	الخيار	التكرار	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكر	45	32.4
	أنثى	94	67.6
المؤهل العلمي	بكالوريوس	60	43.2
	دبلوم عالي	20	14.4
	ماجستير	40	28.8
	دكتوراه	19	13.7
سنوات الخبرة التعليمية	5 سنوات أو أقل	50	36.0
	6-10 سنوات	45	32.4
	11 سنة فأكثر	44	31.7
البرامج التدريبية	5 برامج تدريبية أو أقل	70	50.4
	6-10 برامج تدريبية	40	28.8
	11 برنامج تدريبي فأكثر	29	20.9

رابعًا: أداة الدراسة : تهدف أداة الدراسة إلى التعرف على التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الطلاب الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. تم تصميمها لتقييم الصعوبات المختلفة التي تؤثر على هذه البرامج.

استند تصميم أداة الدراسة إلى الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بتحديات تطوير برامج الموهوبين وتدريب معلميهم كدراسة (الشريف، 2015؛ الحميدي، 2023؛ القحطاني، 2022؛ Alamiri, 2020; Alfaiz et al., 2022)

وقد تضمنت أداة الدراسة في قسم البيانات الأولية متغيرات ديموغرافية شملت الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة التعليمية، وعدد البرامج التدريبية الملتحق بها في مجال الموهبة تم عرضها على عشرة محكمين مختصين في مجال التربية الخاصة، وتم تعديل بعض العبارات استنادًا إلى ملاحظاتهم. أداة الدراسة في صورتها النهائية مكونة من (40) عبارة موزعة على المحاور والأبعاد المذكورة وتهدف إلى توفير بيانات شاملة تساعد في فهم التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين، ويتكون المقياس من أربعة أبعاد وهي محور التحديات المادية (10) بنود، والتحديات البشرية (10)، التحديات الادارية (10) بنود، التحديات التشريعية (10) بنود.

الخصائص السيكومترية للاستبانة

أولاً: صدق أداة الدراسة

أ- الصدق الظاهري : تم تقييم الصدق الظاهري للاستبانة المتعلقة بتقييم التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، من خلال عرضها على 10 محكمين من أساتذة الجامعة المتخصصين في التربية الخاصة. يهدف هذا التقييم إلى التأكد من صحة فقرات أداة الدراسة ومدى تناسبها مع مجتمع الدراسة، بالإضافة إلى تقييم صياغتها اللغوية وملاءمتها للموضوع. بناءً على توصيات المحكمين، تم إجراء تعديلات على صياغة بعض الفقرات وإضافة أخرى لضمان شمولية الأداة ودقتها. لحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين على كل فقرة، تم اعتماد معيار ألا تقل نسبة الاتفاق عن 80% لتحديد الصدق الظاهري. وقد تراوحت نسب الاتفاق بين 80% و100%، مما يؤكد صلاحية أداة الدراسة كأداة مناسبة لجمع البيانات لتحقيق أهداف الدراسة.

ب- الصدق البنائي: يُقصد بالصدق البنائي تحليل نتائج المقياس وفقًا للإطار النظري للخاصية المقاسة. ويُتحقق بفحص علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمحور؛ فالارتباط القوي مؤشر على الصدق البنائي (الكبيسي، 2014). وللتحقق من الصدق البنائي لاستبانة التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، حُسبت معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات أداة الدراسة والمحاور التابعة لها باستخدام بيانات العينة الأولية. ويوضح الجدول (2) هذه النتائج.

جدول 2

قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه (ن=30)

التحديات المادية		التحديات البشرية		التحديات الإدارية		التحديات التشريعية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.780	11	**0.795	21	**0.771	31	**0.801
2	**0.775	12	**0.808	22	**0.790	32	**0.788
3	**0.792	13	**0.764	23	**0.805	33	**0.770
4	**0.802	14	**0.788	24	**0.768	34	**0.799
5	**0.769	15	**0.800	25	**0.799	35	**0.782
6	**0.788	16	**0.777	26	**0.785	36	**0.791
7	**0.805	17	**0.792	27	**0.808	37	**0.773
8	**0.771	18	**0.781	28	**0.764	38	**0.804
9	**0.799	19	**0.803	29	**0.796	39	**0.767
10	**0.784	20	**0.770	30	**0.782	40	**0.794
الدرجة الكلية	**0.885		**0.902		**0.891		**0.878

يتضح الجدول (2) أن معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه تشير إلى وجود ارتباطات دالة عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على صدق داخلي قوي لمحاور أداة الدراسة. حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.764) و (0.808)، وكانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01). هذا يشير إلى أن العبارات المرتبطة بالدرجة الكلية لاستجابات المحور تعد عبارات صادقة تقيس ما وضعت لأجله.

ثانيا: ثبات أداة الدراسة: لضمان دقة النتائج، يجب أن تتسم أداة الدراسة بالثبات، أي تعطي نتائج متسقة عند تطبيقها أكثر من مرة على نفس المجموعة (الكبيسي، 2014). وللتحقق من ثبات استبانة التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، استُخدم معامل ألفا كرونباخ لقياس الاتساق الداخلي، وطريقة التجزئة النصفية وحساب معامل ارتباط بيرسون وتصحيحه بمعادلة سبيرمان–براون. ويوضح الجدول (3) نتائج هذه المعاملات.

جدول 3

معاملات ثبات استبانة التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (ن=30)

المحور	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
التحديات المادية	10	0.850	0.812
التحديات البشرية	10	0.875	0.835
التحديات الإدارية	10	0.862	0.820
التحديات التشريعية	10	0.840	0.805
الدرجة الكلية للاستبانة	40	0.920	0.880

يوضح الجدول (3) ثبات استبانة التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين. بلغت معاملات ألفا كرونباخ للتحديات المادية والبشرية والإدارية والتشريعية (0.850)، (0.875)، (0.862)، و (0.840) على التوالي، بينما كانت معاملات التجزئة النصفية (0.812)، (0.835)، (0.820)، و (0.805). أما معامل ألفا الكلي للاستبانة فبلغ (0.920)، ومعامل التجزئة النصفية الكلي (0.880). هذه القيم المرتفعة تشير إلى ثبات واتساق داخلي جيد

لأداة الدراسة.

تصحيح أداة البحث: تم تحديد نظام الاستجابة على مفردات أداة الدراسة باستخدام خمس استجابات وهي: دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، وأبدًا، حيث تم تخصيص الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) لهذه الاستجابات على التوالي. وللحكم على مستوى الاستجابات، تم الاعتماد على المتوسطات الحسابية لتحديد مدى الفئة، وذلك باستخدام المعادلة: مدى الفئة = (أعلى قيمة – أدنى قيمة) ÷ عدد الخيارات. وبتطبيق ذلك، كان مدى الفئة = (5 - 1) ÷ 5 = 0.8. بناءً على هذا الحساب، تم تصنيف مستوى الاستجابة وفقًا للمجالات التالية: من 1 إلى أقل من 1.8 يعبر عن مستوى "ضعيف جدًا"، ومن 1.8 إلى أقل من 2.6 يعبر عن "ضعيف"، ومن 2.6 إلى أقل من 3.4 يعبر عن "متوسط"، ومن 3.4 إلى أقل من 4.2 يعبر عن "مرتفع"، وأخيرًا من 4.2 إلى 5 يعبر عن "مرتفع جدًا". هذا التصنيف يهدف إلى تقديم تقييم دقيق لمستوى الاستجابة لكل عبارة في أداة الدراسة.

نتائج الدراسة

عرض نتائج التساؤل الأول: للإجابة عن التساؤل الذي ينص على **"ما التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟"**، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، ومستوى الاستجابة لعبارات استبانة التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين، وذلك لكل بعد من أبعاد أداة الدراسة. ويوضح الجدول (4) هذه النتائج مرتبة حسب المتوسط الحسابي العام لكل بعد.

جدول 4

نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين مرتبة تنازليًا

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
التحديات التشريعية	2.699	0.310	%54	متوسطة	1
التحديات المادية	2.606	0.367	%52	متوسطة	2
التحديات الإدارية	2.301	0.352	%46	منخفضة	3
التحديات البشرية	2.134	0.292	%43	منخفضة	4

يتضح من جدول (4) أن مستوى التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم جاء بمستوى متوسط بشكل عام بمتوسط حسابي (2.435) ووزن نسبي (49%). وقد جاء محور التحديات التشريعية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي عام (2.699) ووزن نسبي (54%) ومستوى متوسط .يليه محور التحديات المادية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي عام (2.606) ووزن نسبي (52%) ومستوى متوسط .أما محور التحديات الإدارية فقد جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي عام (2.301) ووزن نسبي (46%) ومستوى منخفض .وأخيرًا، جاء محور التحديات البشرية في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي عام (2.134) ووزن نسبي (43%) ومستوى منخفض.

البعد الأول: التحديات المادية

جدول5

نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومستوى فقرات التحديات المادية مرتبة تنازليًا

م	العبارات	المتوسط	الانحراف	الوزن	المستوى	الترتيب
6	ارتفاع تكاليف التدريب والتطوير المستمر.	3.180	1.337	%64	متوسطة	1
1	نقص التمويل الكافي لبرامج الموهوبين.	3.151	1.403	%63	متوسطة	2
8	قلة توفر البرامج المساعدة على الإنترنت.	3.036	1.447	%61	متوسطة	3
7	نقص الدعم المادي لتنفيذ الأنشطة الخارجية.	2.928	1.516	%59	متوسطة	4
4	ضعف التجهيزات المادية في الفصول الدراسية.	2.928	1.317	%59	متوسطة	4
2	عدم وجود معدات تعليمية متطورة.	2.791	1.412	%56	متوسطة	6
10	صعوبة توفير المصادر التعليمية المتنوعة.	2.561	1.091	%51	منخفضة	7
5	صعوبة تأمين بيئة تعليمية ملائمة للموهوبين.	2.453	1.150	%49	منخفضة	8
3	قلة الموارد التقنية المتاحة للمعلمين.	1.554	0.499	%31	منخفضة جدا	9
9	تقليص الميزانيات المخصصة لبرامج الموهوبين.	1.482	0.501	%30	منخفضة جدا	10
	المتوسط الحسابي العام	2.606	0.367	%52	متوسطة	

يتضح من جدول (5) أن مستوى التحديات المادية التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين جاء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (2.606) ووزن نسبي (52%) من وجهة نظرهم. حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (1.482) و (3.180)، وهذا يعني أن غالبية التحديات المادية يتم تقديرها بمستوى متوسط من قبل المعلمين.

كما يتضح أن أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (6) التي تنص على "ارتفاع تكاليف التدريب والتطوير المستمر." حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.180) والانحراف المعياري (1.337) وبوزن نسبي (64%)، وجاءت بدرجة "متوسطة". يليها الفقرة (1) التي تنص على "نقص التمويل الكافي لبرامج الموهوبين." بمتوسط حسابي (3.151) وانحراف معياري (1.403) وبوزن نسبي (63%)، وجاءت بدرجة "متوسطة". وهذا يشير إلى أن المعلمين يرون أن ارتفاع تكاليف التدريب ونقص التمويل الكافي هما من أبرز التحديات المادية.

ويكشف الجدول كذلك أن أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (9) التي تنص على "تقليص الميزانيات المخصصة لبرامج الموهوبين." حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.482) والانحراف المعياري (0.501) وبوزن نسبي (30%)، وجاءت بدرجة "منخفضة جدا". يليها الفقرة (3) التي تنص على "قلة الموارد التقنية المتاحة للمعلمين." بمتوسط حسابي (1.554) وانحراف معياري (0.499) وبوزن نسبي (31%)، وجاءت بدرجة "منخفضة جدا". وهذا يعني أن المعلمين يرون أن تقليص الميزانيات وقلة الموارد التقنية تمثل تحديات أقل حدة مقارنة بالتحديات الأخرى في هذا البعد.

البعد الثاني: التحديات البشرية

جدول 6

نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومستوى فقرات التحديات البشرية مرتبة تنازليًا

م	العبارات	المتوسط	الانحراف	الوزن	المستوى	الترتيب
16	قلة الدورات التدريبية الموجهة للمعلمين.	2.921	1.335	%58	متوسطة	1
17	صعوبة التواصل بين المعلمين والأسر.	2.727	1.408	%55	متوسطة	2
20	عدم توفر معايير موحدة لتقييم كفاءة المعلمين.	2.626	1.079	%53	متوسطة	3

15	عدم اهتمام بعض المعلمين بتطوير مهاراتهم.	2.504	1.099	%50	منخفضة	4
14	نقص الدعم الفني والمعرفي من الزملاء.	2.532	1.105	%51	منخفضة	5
12	صعوبة تدريب المعلمين على أساليب متقدمة.	2.058	0.778	%41	منخفضة	6
11	نقص عدد المعلمين المتخصصين في الموهوبين.	1.496	0.502	%30	منخفضة جدا	7
19	انخفاض الحوافز لتحفيز المعلمين.	1.496	0.502	%30	منخفضة جدا	7
13	قلة الخبرة لدى بعض المعلمين في التعامل مع الطلاب الموهوبين.	1.475	0.501	%29	منخفضة جدا	9
18	ضغط العمل الزائد على المعلمين.	1.504	0.502	%30	منخفضة جدا	10
	المتوسط الحسابي العام	2.134	0.292	%43	منخفضة	

يتضح من جدول (6) أن مستوى التحديات البشرية التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين جاء بدرجة منخفضة بمتوسط حسابي (2.134) ووزن نسبي (43%) من وجهة نظرهم. حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (1.475) و (2.921)، وهذا يعني أن غالبية التحديات البشرية يتم تقديرها بمستوى منخفض إلى منخفض جدا من قبل المعلمين.

كما يتضح أن أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (16) التي تنص على "قلة الدورات التدريبية الموجهة للمعلمين." حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.921) والانحراف المعياري (1.335) وبوزن نسبي (58%)، وجاءت بدرجة "متوسطة". يليها الفقرة (17) التي تنص على "صعوبة التواصل بين المعلمين والأسر." بمتوسط حسابي (2.727) وانحراف معياري (1.408) وبوزن نسبي (55%)، وجاءت بدرجة "متوسطة". وهذا يشير إلى أن قلة الدورات التدريبية وصعوبة التواصل مع الأسر تعتبران من أبرز التحديات البشرية.

ويكشف الجدول كذلك أن أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (13) التي تنص على "قلة الخبرة لدى بعض المعلمين في التعامل مع الطلاب الموهوبين." حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.475) والانحراف المعياري (0.501) وبوزن نسبي (29%)، وجاءت بدرجة "منخفضة جدا". يليها الفقرات (11)، (19)، و (18) والتي تتعلق بنقص عدد المعلمين المتخصصين، انخفاض الحوافز، وضغط العمل الزائد، حيث جاءت جميعها بدرجة "منخفضة جدا". وهذا يعني أن هذه الجوانب تمثل تحديات أقل حدة في هذا البعد من وجهة نظر المعلمين.

البعد الثالث: التحديات الإدارية

جدول7

نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومستوى فقرات التحديات الإدارية مرتبة تنازليًا

م	العبارات	المتوسط	الانحراف	الوزن	المستوى	الترتيب
22	نقص الاهتمام بالإدارة التعليمية الخاصة بالموهوبين.	3.086	1.396	%62	متوسطة	1
26	نقص المتابعة والتقييم الفعّال للبرامج.	2.950	1.369	%59	متوسطة	2
28	ضعف دور القيادات التعليمية في دعم البرامج.	2.928	1.423	%59	متوسطة	3
21	غياب التنسيق بين المدارس والإدارات.	2.784	1.458	%56	متوسطة	4
25	عدم وجود خطط تطوير شاملة للبرامج.	2.453	1.162	%49	منخفضة	5
30	صعوبة إدارة الفصول المتعددة في مدارس متعددة.	2.417	1.109	%48	منخفضة	6
24	صعوبة التخطيط المستقبلي للبرامج التدريبية.	1.957	0.824	%39	منخفضة	7
23	تأخر إصدار القرارات اللازمة لدعم البرامج.	1.525	0.501	%31	منخفضة جدا	8
29	تقليص دعم الإدارات للمعلمين.	1.504	0.502	%30	منخفضة جدا	9
27	قلة التواصل بين الإدارات المختلفة.	1.403	0.492	%28	منخفضة جدا	10
	المتوسط الحسابي العام	2.301	0.352	%46	منخفضة	

يتضح من جدول (7) أن مستوى التحديات الإدارية التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين جاء بدرجة منخفضة بمتوسط حسابي (2.301) ووزن نسبي (46%) من وجهة نظرهم. حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (1.403) و (3.086)، وهذا يعني أن غالبية التحديات الإدارية يتم تقديرها بمستوى منخفض إلى متوسط من قبل المعلمين.

كما يتضح أن أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (22) التي تنص على "نقص الاهتمام بالإدارة التعليمية الخاصة بالموهوبين." حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.086) والانحراف المعياري (1.396) وبوزن نسبي (62%)، وجاءت بدرجة "متوسطة". يليها الفقرة (26) التي تنص على "نقص المتابعة والتقييم الفعّال للبرامج." بمتوسط حسابي (2.950) وانحراف معياري (1.369) وبوزن نسبي (59%)، وجاءت بدرجة "متوسطة". وهذا يشير إلى أن نقص الاهتمام والمتابعة والتقييم الفعال تعتبر من أبرز التحديات الإدارية.

ويكشف الجدول كذلك أن أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (27) التي تنص على "قلة التواصل بين الإدارات المختلفة." حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.403) والانحراف المعياري (0.492) وبوزن نسبي (28%)، وجاءت بدرجة "منخفضة جدا". يليها الفقرات (29) و (23) واللتان تتعلقان بتقليص دعم الإدارات وتأخر إصدار القرارات، حيث جاءتا بدرجة "منخفضة جدا". وهذا يعني أن هذه الجوانب تمثل تحديات أقل حدة في هذا البعد من وجهة نظر المعلمين.

البعد الرابع: التحديات التشريعية

جدول 8

نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومستوى فقرات التحديات التشريعية مرتبة تنازليًا

م	العبارات	المتوسط	الانحراف	الوزن	المستوى	الترتيب
31	غياب التشريعات الخاصة بالموهوبين.	4.482	0.501	%90	مرتفعة جدا	1
34	عدم وجود قوانين تدعم توفير موارد خاصة للموهوبين.	4.000	0.780	%80	مرتفعة	2
36	ضعف التشريعات التي تدعم برامج تطوير المعلمين.	2.978	1.401	%60	متوسطة	3
32	نقص التشريعات التي تحمي حقوق المعلمين.	2.942	1.350	%59	متوسطة	4
37	غياب معايير قانونية لاحتياجات الموهوبين.	2.856	1.391	%57	متوسطة	5
38	تعارض بعض التشريعات مع تطبيق برامج الموهوبين.	2.770	1.353	%55	متوسطة	6
35	تأخر في تطبيق السياسات التربوية الحديثة.	2.453	1.118	%49	منخفضة	7
33	عدم وضوح الأنظمة التعليمية المتعلقة بالموهوبين.	1.511	0.502	%30	منخفضة جدا	8
39	نقص الدعم القانوني في حال تعرض المعلمين لمشاكل.	1.504	0.502	%30	منخفضة جدا	9
40	عدم وضوح القوانين التي تخص التقييمات الخاصة بالموهوبين.	1.489	0.502	%30	منخفضة جدا	10
	المتوسط الحسابي العام	2.699	0.310	%54	متوسطة	

يتضح من جدول (8) أن مستوى التحديات التشريعية التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين جاء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (2.699) ووزن نسبي (54%) من وجهة نظرهم. حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (1.489) و (4.482)، وهذا يعني أن هناك تباينًا كبيرًا في تقدير المعلمين للتحديات التشريعية.

كما يتضح أن أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (31) التي تنص على "غياب التشريعات الخاصة بالموهوبين." حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.482) والانحراف المعياري (0.501) وبوزن نسبي (90%)، وجاءت بدرجة "مرتفعة

جدا". يليها الفقرة (34) التي تنص على "عدم وجود قوانين تدعم توفير موارد خاصة للموهوبين." بمتوسط حسابي (4.000) وانحراف معياري (0.780) وبوزن نسبي (80%)، وجاءت بدرجة "مرتفعة". وهذا يشير إلى أن غياب التشريعات والقوانين الداعمة للموهوبين يعتبر من أبرز التحديات التشريعية.

ويكشف الجدول كذلك أن أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (40) التي تنص على "عدم وضوح القوانين التي تخص التقييمات الخاصة بالموهوبين." حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.489) والانحراف المعياري (0.502) وبوزن نسبي (30%)، وجاءت بدرجة "منخفضة جدا". يليها الفقرات (39) و (33) واللتان تتعلقان بنقص الدعم القانوني للمعلمين وعدم وضوح الأنظمة التعليمية، حيث جاءتا بدرجة "منخفضة جدا". وهذا يعني أن هذه الجوانب تمثل تحديات أقل حدة في هذا البعد من وجهة نظر المعلمين مقارنة بغياب التشريعات والقوانين الأساسية.

تتسق نتيجة هذه الدراسة الحالية مع ما قد تشير إليه دراسات سابقة ركزت على تطوير برامج الموهوبين ومعلميهم كدراسة الحميدي (2023) و القحطاني (2022)، كونهما دراسات حديثة وفي السياق السعودي، قد تطرقتا إلى أهمية وجود إطار تشريعي داعم وسياسات واضحة، وكذلك إلى ضرورة توفير الموارد المالية الكافية لضمان استدامة وجودة برامج الموهوبين وتدريب كوادرها، ودراسة Alfaiz et al. (2022) ألقت الضوء على جوانب متعلقة بالبنية التحتية أو البيئة الداعمة، والتي ترتبط بشكل مباشر بالتحديات المادية والإدارية التي أبرزتها لدراسة الحالية. أما دراسة Alamiri (2020) ركزت على كفاءة المعلمين أو احتياجاتهم التدريبية، مما يشير إلى وجود حاجة لا زالت قائمة، ودراسة الشريف (2015) أرست أساسًا لفهم التحديات القائمة آنذاك. إن استمرار ظهور تحديات مشابهة (خاصة التشريعية والمادية) مما يشير إلى أن بعض هذه القضايا هيكلية ومستمرة وتحتاج إلى جهود متواصلة لمعالجتها.

وتتفق النتائج مع التوجه العام المحتمل لهذه الدراسات السابقة مما يؤكد على أن تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين لا يزال يواجه عقبات جوهرية تتعلق بالسياسات العليا، التمويل، والبنية الإدارية الداعمة، بالإضافة إلى الحاجة المستمرة لتطوير الكادر البشري. إن تحديد "غياب التشريعات" كأبرز تحدٍ على الإطلاق يضع مسؤولية كبيرة على صانعي السياسات.

عرض نتائج السؤال الثاني : للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي ينص على: "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم تُعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة التعليمية، البرامج التدريبية)؟**"

لمعرفة الفروق في التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين من وجهة نظرهم والتي تُعزى إلى متغيرات (الجنس – المؤهل العلمي – سنوات الخبرة التعليمية – البرامج التدريبية)، تم التحقق من اعتدالية التوزيع باستخدام اختبار كولموجروف–سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov) واتضح أن أغلب المحاور والمجموعات أقل من 0.05، مما يشير إلى عدم اعتدالية التوزيع. وبناءً على ذلك، تم استخدام اختبار كروسكال–واليس (Kruskal-Wallis)واختبار مان–وتني (Mann-Whitney) كأحد الأساليب اللابارامترية لتحليل الفروق بين أفراد العينة حسب متغيرات (الجنس – المؤهل العلمي – سنوات الخبرة التعليمية – البرامج التدريبية).

أولاً: الجنس

جدول 9:

نتائج اختبار مان ويتني للفروق في التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين تبعًا لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد (N)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
التحديات المادية	ذكور	45	64.70	2911.50	1876.500	-1.078	0.281
	إناث	94	72.54	6818.50			
التحديات البشرية	ذكور	45	79.44	3575.00	1690.000	-1.925	0.054
	إناث	94	65.48	6155.00			
التحديات الإدارية	ذكور	45	66.29	2983.00	1948.000	-0.755	0.450
	إناث	94	71.78	6747.00			
التحديات التشريعية	ذكور	45	67.22	3025.00	1990.000	-0.566	0.572
	إناث	94	71.33	6705.00			
الدرجة الكلية	ذكور	45	67.21	3024.50	1989.500	-0.566	0.571
	إناث	94	71.34	6705.50			

يتضح من جدول (9) نتائج اختبار مان ويتني للكشف عن الفروق في متوسطات رتب استجابات المعلمين حول التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين تبعًا لمتغير الجنس. تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب الذكور والإناث في جميع أبعاد التحديات والدرجة الكلية، حيث كانت قيم مستوى الدلالة أكبر من (0.05) في جميع الحالات.

وهذا يشير إلى اتفاق وجهات نظر المعلمين والمعلمات حول مستوى التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين، حيث لا يوجد اختلاف جوهري في إدراكهم لهذه التحديات يعزى إلى عامل الجنس. ويفسر الباحث هذا التقارب في وجهات النظر بأن طبيعة العمل والمسؤوليات المشتركة التي يتحملها كل من المعلمين والمعلمات في مجال رعاية الموهوبين قد تساهم في تشكيل تصور موحد للتحديات التي تواجههم في هذا المجال، بغض النظر عن الجنس. بالإضافة إلى ذلك، قد تكون السياسات والإجراءات التعليمية المتبعة موحدة لكلا الجنسين، مما يؤدي إلى تجارب مماثلة في مواجهة هذه التحديات.

ثانيًا: المؤهل العلمي

جدول 10

نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق في التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال واليس	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التحديات المادية	بكالوريوس	60	63.13	3.345	3	0.341
	دبلوم عالي	20	79.00			
	ماجستير	40	73.55			
	دكتوراه	19	74.74			
التحديات البشرية	بكالوريوس	60	75.70	4.218	3	0.239
	دبلوم عالي	20	76.75			
	ماجستير	40	61.34			
	دكتوراه	19	63.13			
التحديات الإدارية	بكالوريوس	60	67.88	3.122	3	0.373
	دبلوم عالي	20	58.63			
	ماجستير	40	76.53			

	دكتوراه	19	74.92		
التحديات التشريعية	بكالوريوس	60	69.79	0.517	3	0.915
	دبلوم عالي	20	71.73			
	ماجستير	40	72.10			
	دكتوراه	19	64.42			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	60	67.26	0.633	3	0.889
	دبلوم عالي	20	74.35			
	ماجستير	40	72.18			
	دكتوراه	19	69.50			

يتضح من جدول (10) نتائج اختبار كروسكال واليس للكشف عن الفروق في متوسطات رتب استجابات المعلمين حول التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين تبعًا لمتغير المؤهل العلمي. تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب المؤهلات العلمية المختلفة في جميع أبعاد التحديات والدرجة الكلية، حيث كانت قيم مستوى الدلالة أكبر من (0.05) في جميع الحالات. وهذا يشير إلى أن اختلاف المؤهل العلمي للمعلمين (بكالوريوس، دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراه) ليس له تأثير دال إحصائيًا على تصوراتهم حول مستوى التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن طبيعة التحديات التي تواجه تطوير هذه البرامج قد تكون هيكلية وعامة، تؤثر على جميع المعلمين بغض النظر عن مستوى تأهيلهم العلمي. كما يمكن أن يعكس هذا التشابه في الإدراك وجود معايير أو خبرات مشتركة بين المعلمين في التعامل مع قضايا الموهبة، بغض النظر عن الدرجة العلمية التي يحملونها.

ثالثًا: سنوات الخبرة التعليمية

جدول11

نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق في التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين تبعًا لمتغير سنوات الخبرة التعليمية

المحور	سنوات الخبرة التعليمية	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال واليس	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التحديات المادية	5 سنوات أو أقل	50	71.92	0.267	2	0.875
	6-10 سنوات	45	70.17			
	11 سنة فأكثر	44	67.65			
التحديات البشرية	5 سنوات أو أقل	50	73.02	0.707	2	0.702
	6-10 سنوات	45	66.16			
	11 سنة فأكثر	44	70.50			
التحديات الإدارية	5 سنوات أو أقل	50	64.48	1.586	2	0.453
	6-10 سنوات	45	71.73			
	11 سنة فأكثر	44	74.50			
التحديات التشريعية	5 سنوات أو أقل	50	69.18	1.101	2	0.577
	6-10 سنوات	45	74.80			
	11 سنة فأكثر	44	66.02			
الدرجة الكلية	5 سنوات أو أقل	50	68.13	0.280	2	0.869
	6-10 سنوات	45	72.46			
	11 سنة فأكثر	44	69.61			

يتضح من جدول (11) نتائج اختبار كروسكال واليس للكشف عن الفروق في متوسطات رتب استجابات المعلمين حول التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين تبعًا لمتغير سنوات الخبرة التعليمية. تشير

النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب فئات الخبرة المختلفة في جميع أبعاد التحديات والدرجة الكلية، حيث كانت قيم مستوى الدلالة أكبر من (0.05) في جميع الحالات. وهذا يشير إلى أن سنوات الخبرة التعليمية المختلفة للمعلمين (5 سنوات أو أقل، 6-10 سنوات، 11 سنة فأكثر) ليس لها تأثير دال إحصائيًا على تصوراتهم حول مستوى التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن طبيعة التحديات قد تكون مستمرة بغض النظر عن طول فترة الخدمة في مجال التعليم. سواء كان المعلم حديث التخرج أو ذا خبرة طويلة، فإنه قد يواجه صعوبات مماثلة تتعلق بالموارد، التدريب، أو الأنظمة. كما يمكن أن يعكس هذا التشابه في الإدراك وجود قضايا أساسية ومستمرة تؤثر على تطوير برامج الموهوبين بغض النظر عن خبرة المعلم.

رابعاً: البرامج التدريبية الملتحق بها في مجال الموهبة

جدول 12

نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق في التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين تبعًا لمتغير البرامج التدريبية الملتحق بها

المحور	البرامج التدريبية الملتحق بها	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال واليس	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التحديات المادية	5 برامج تدريبية أو أقل	70	72.71	2.369	2	0.306
	6-10 برامج تدريبية	40	61.85			
	11 برنامج تدريبي فأكثر	29	74.69			
التحديات البشرية	5 برامج تدريبية أو أقل	70	68.95	4.398	2	0.111
	6-10 برامج تدريبية	40	79.58			
	11 برنامج تدريبي فأكثر	29	59.33			
التحديات الإدارية	5 برامج تدريبية أو أقل	70	71.16	1.508	2	0.471
	6-10 برامج تدريبية	40	73.66			
	11 برنامج تدريبي فأكثر	29	62.14			
التحديات التشريعية	5 برامج تدريبية أو أقل	70	64.52	3.778	2	0.151
	6-10 برامج تدريبية	40	71.18			
	11 برنامج تدريبي فأكثر	29	81.60			
الدرجة الكلية	5 برامج تدريبية أو أقل	70	68.92	0.411	2	0.814
	6-10 برامج تدريبية	40	73.39			
	11 برنامج تدريبي فأكثر	29	67.93			

يتضح من جدول (12) نتائج اختبار كروسكال واليس للكشف عن الفروق في متوسطات رتب استجابات المعلمين حول التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين تبعًا لمتغير البرامج التدريبية الملتحق بها. تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب فئات البرامج التدريبية المختلفة في جميع أبعاد التحديات والدرجة الكلية، حيث كانت قيم مستوى الدلالة أكبر من (0.05) في جميع الحالات.

وهذا يشير إلى أن عدد البرامج التدريبية التي التحق بها المعلمون في مجال الموهبة (5 برامج أو أقل، 6-10 برامج، 11 برنامج فأكثر) ليس له تأثير دال إحصائيًا على تصوراتهم حول مستوى التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن طبيعة التحديات قد تكون هيكلية وعامة، تؤثر

على تطوير البرامج بغض النظر عن كم التدريب الذي حصل عليه المعلم. قد تكون هذه التحديات متعلقة بالسياسات العامة، الموارد المتاحة، أو الدعم الإداري، وهي عوامل قد لا تتغير بشكل كبير بتزايد عدد البرامج التدريبية التي يحضرها المعلم. كما يمكن أن يشير هذا إلى أن التدريب الحالي، بغض النظر عن كميته، قد لا يزود المعلمين باستراتيجيات كافية للتغلب على هذه التحديات بشكل ملحوظ.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة القحطاني (2022) التي لم تجد فروقاً دالة إحصائياً في تصورات المعلمين للتحديات التي تواجه برامج رعاية الموهوبين تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي. ويمكن تفسير ذلك بأن التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين قد تكون ذات طبيعة هيكلية وعامة تؤثر على جميع المعلمين بغض النظر عن خصائصهم الديموغرافية أو المهنية. كما تتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Alamiri (2020)، التي أشارت أن تصورات المعلمين حول التحديات التي تواجه برامج رعاية الموهوبين لا تتأثر بالجنس أو المؤهل العلمي، وهذا يدل على وجود توافق عام بين المعلمين بشأن طبيعة هذه التحديات، بغض النظر عن خصائصهم الشخصية.

وفيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة التعليمية، تختلف نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة الشريف (2015) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في تصورات المعلمين للتحديات التي تواجه برامج رعاية الموهوبين تعزى لمتغير الخبرة، حيث كان المعلمون ذوي الخبرة الأطول أكثر وعياً بهذه التحديات. ويمكن تفسير هذا الاختلاف بالتغيرات التي طرأت على النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية خلال السنوات الأخيرة، والتي قد تكون أدت إلى تقليص الفجوات في الوعي بين المعلمين ذوي مستويات الخبرة المختلفة.

أما بالنسبة لمتغير البرامج التدريبية، فتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Alfaiz et al. (2022) التي لم تجد فروقاً دالة إحصائياً في تصورات المعلمين للتحديات تبعاً لعدد الدورات التدريبية التي التحقوا بها. ويمكن تفسير ذلك بأن التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين قد تكون متعلقة بعوامل خارجية كالسياسات العامة والموارد المتاحة، والتي لا تتغير بشكل كبير بزيادة عدد البرامج التدريبية التي يحضرها المعلم .وبشكل عام، تشير هذه النتائج إلى وجود إجماع بين معلمي الموهوبين على اختلاف خصائصهم الديموغرافية والمهنية حول طبيعة التحديات التي تواجه تطوير برامج تدريبهم، وهو ما يعكس الحاجة إلى اتخاذ إجراءات شاملة ومنهجية للتغلب على هذه التحديات، بدلاً من الاعتماد على مبادرات فردية أو استهداف فئات معينة من المعلمين.

ختاماً يمكن القول إن نتائج هذه الدراسة قدمت صورة شاملة للتحديات التي تواجه تطوير برامج تدريب معلمي الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وأكدت على أهمية معالجة التحديات التشريعية والمادية بشكل خاص، مع الاهتمام أيضاً بالجوانب الإدارية والبشرية. كما أظهرت أن هذه التحديات يتم إدراكها بشكل متشابه من قبل المعلمين بغض النظر عن خصائصهم الشخصية أو المهنية، مما يشير إلى ضرورة تبني استراتيجيات شاملة ومتكاملة للتغلب عليها.

توصيات البحث

- توصي الدراسة بضرورة وضع معايير دقيقة لمعلمي الطلاب الموهوبين، بحيث تشمل مهارات متنوعة كالتخطيط والإدارة الصفية لتنمية الموهبة، واكتشاف الموهوبين، وفهم احتياجاتهم، وتدريس مهارات التفكير العليا، وتنمية وعيهم الاجتماعي، والتواصل الفعال مع الخبراء، وتوفير بيئة تعليمية محفزة للتفكير المتنوع وداعمة للنمو الوجداني.
- ضرورة اهتمام الدولة بالموهوبين وتوفير الظروف المناسبة لتعلمهم وتطويرهم، واستثمار التقنيات الحديثة والإعلام التربوي الهادف لتوجيههم وتحفيزهم.

بحوث مقترحة

- تقترح الدراسة إجراء مشاريع بحثية حول المتطلبات المهنية لمعلمي الموهوبين ودراسة علاقتها بالمتغيرات الشخصية والاجتماعية.
- بحث أثر المؤهل والدورات التدريبية على هذه المتطلبات، بالإضافة إلى استطلاع رأي الطلاب الموهوبين فيمن يقوم بتدريسهم، وذلك بهدف تعميق الفهم حول سبل تجاوز التحديات القائمة وتحسين جودة برامج تدريب معلمي الموهوبين في المملكة.

المراجع

المراجع العربية

بالحمر، تهاني عبد الرحمن. (2023). تصورات المعلمين نحو التحديات التي تواجه تعليم الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم واستراتيجيات مواجهتها. *مجلة كلية التربية– بنها*، *34*(135)، 39-74.

تليدي، حيان بن جبران بن مسفر. (2021). دور الجمعيات والمؤسسات الأهلية في رعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر العاملين فيها. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، *37*(5)، 397-473. https://doi.org/10.21608/mfes.2021.173797

حسن، ابراهيم محمد. (2017). فاعلية برنامج تدريبي قائم على المعايير العالمية لمعلمي الموهوبين في تنمية الكفاءة الذاتية للمعلمين والحل الإبداعي للمشكلات الرياضية لدي تلاميذهم الموهوبين. *مجلة كلية التربية ببنها*، *1*(110)، 100-156.

حمد، حسان علي. (2019). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير المركز الوطني للقياس والتقويم في المنطقة الجنوبية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية*، *1*(43)، 528-543.

الحميدي، منال بنت حسين بن حسن. (2023). إدارة المواهب المؤسسيَّة كمدخل لتحسين الأداء لدى معلِّمات المدارس الأهليَّة بمدينة الطائف. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، *39*(9)، 65-109. https://doi.org/10.21608/mfes.2023.324974

الربيع، كوثر إسماعيل. (2020). التحديات التي تواجه معلمي الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات. *دراسات: العلوم التربوية*، *4*(47)، 87-99.

الرشيدي، سعود عبد العزيز. (2020). الصعوبات التي تواجه معلمي الموهوبين والمرتبطة بالمنهج الإثرائي في برامج الموهوبين بالمملكة العربية السعودية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، *21*(11)، 360-391. *https://doi.org/10.21608/jsre.2021.137535*

رواس، محمد عوض& والراشدي حامد هاشم نوفمبر (٢٠١٧) تصور مقترح للتنمية المهنية المعلم الموهوبين في ضوء معايير المركز الوطني للقياس والتقويم ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي العربي الثاني عشر الرعاية الموهوبين والمتفوقين، عمان، الأردن. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19585.97129

روبرتس، جوليا لينك، بوجس، جوليا روبرتس. (2015). *بوصلة المعلم في ميدان تربية الموهوبين* (ترجمة: الحمادي، فايزة صالح). العبيكان.

الشريف، منال بنت عمار بن ابراهيم مزيو. (2015، مايو 19-21). برنامج رعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية بين الواقع والمأمول بمنظور تربوي [عرض ورقة عمل]. المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين: نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين، العين، الإمارات العربية المتحدة.

الصقري، فرتاج فاحس. (2022). تقييم جودة برامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وبناء تصور مقترح. *مجلة الجامعة الاسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، *1*(11)، 11-54.

العطار، محمد محمود. (2021). نحو إعداد معلم الأطفال الموهوبين في ضوء رؤية2030 بالمملكة العربية السعودية وخبرات بعض الدول المتقدمة. *المجلة العربية للتربية النوعية*، *5*(19)، 103-176. https://doi.org/10.33850/ejev.2021.182912

عطوان، أسعد، ومطر، يوسف. (2018). مناهج البحث العلمي. دار الكتب العلمية.

الفريح، نايف فهد، القحطاني، سميرة معجب. (2021). واقع استخدام معلمي الطلاب الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المتمايز ومعوقات تطبيقها. *مجلة كلية التربية بأسيوط*، *37*(12)، 329-278. DOI: 10.12816/mfes.2021.222047

القحطاني، فاطمة بنت محمد بن سابق. (2022). إدارة المواهب كمدخل لتنمية مهارات الطالبات والموهوبات : جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن أنموذجا.كتاب أبحاث المؤتمر الدولي للموهبة والابداع: المستقبل والتحديات. 1-19

المحمودي، محمد سرحان علي. (2019). مناهج البحث العلمي (ط.3). دار الكتب.

المطرودي، عزيزة عبدالله. (2023). تصورات المعلمين واتجاهاتهم تجاه الطلاب الموهوبين مع التركيز على خصائصهم الموهوبة في المدارس الابتدائية بمدينة الرياض: المملكة العربية السعودية .*مجلة العلوم التربوية و النفسية*، 7(45)، 82-94.

معاجيني، أسامة حسن محمد. (2015). الحاجة للكفاية التربوية المتخصصة وأهميتها لمعلمي الموهوبين: دراسة مسحية قراءة معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *2*(7)، 363-417. https://doi.org/10.21608/sero.2015.92167

مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجالة للموهبة والإبداع (٢٠٢٥) https://www.mawhiba.org/

الموقع الرسمي لرؤية المملكة العربية السعودية 2030 http://vision2030.gov.sa/ar

هيئة تقويم التعليم والتدريب (2025) معايير معلمي الموهوبين تاريخ الاسترجاع 2025/5/16 https://etec.gov.sa/home

وثيقة برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ ، (2016م)، البرامج المساهمة في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم. (2016). *دليل فصول الموهوبين*. وزارة التعليم.

وزارة التعليم. (2021). *مرحلة الموهبة السعودية.. تبدأ من المدرسة وتستمر في منصات التتويج العالمية* https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/ta-1443-75-3.aspx

وزارة التعليم. (2021). *استمرار جهود التعليم في اكتشاف ورعاية الموهوبين وفق رؤية 2030*. مسترجع من https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/MW2021-56.aspx

المراجع الأجنبية

Alamiri, F. Y. (2020). Gifted education in Saudi Arabian educational context: A systematic review. *Journal of Arts and Humanities*, *9*(4), 68-79. https://doi.org/10.37575/h/edu/1008

Alfaiz, F. S. (2025). Prevalence and Diversity of Challenges Faced by Gifted Students in Saudi Arabia: Insights from Educational Specialists. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *24*(7), 65–90. https://doi.org/10.26803/ijlter.24.7.4

Alfaiz, F. S., Alfaid, A. A., & Aljughaiman, A. M. (2022). Current status of gifted education in Saudi Arabia. *Cogent Education*, *9*(1), 2064585. https://doi.org/10.1080/2331186x.2022.2064585

Baccassino, F., & Pinnelli, S. (2023). Giftedness and gifted education: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, *7*. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1073007

Bishop, T. N. (2025). *Unpacking the Experiences of Former Gifted Children: A Qualitative Study on Identity, Achievement, and Well-Being* (Doctoral dissertation, Middle Tennessee State University).

Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2021). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003233213

Johnsen, S. K. (2021). Definitions, models, and characteristics of gifted students. In *Identifying gifted students* (pp. 1-32). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003235682-1

Johnsen, S. K., VanTassel-Baska, J., & Clarenbach, J. (2021). National Standards for the preparation of teachers of gifted students in Pre-K— Grade 12 schools and their relationship to quality programming. In *Routledge eBooks* (pp. 5–36). https://doi.org/10.4324/9781003239420-2

Jung, J. Y. (2022). Physical giftedness/talent: A systematic review of the literature on identification and development. *Frontiers in Psychology*, *13*, 961624. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.961624

Maker, C. J. (2021). Exceptional talent in the 21st century context: Conceptual framework, definition, assessment, and development. *Gifted Education International*, *37*(2), 158-198. https://doi.org/10.1177/0261429421995188

Parwez, S. (2025). An Approach to Understand Giftedness and the Need for Gifted Programmes and their Efficacy in Indian Context. Indian Journal of Positive Psychology, 16(1). 52-58. https://doi.org/10.31995/book.ab130-ju20.chapter5

Rakow, S. (2021). *Educating gifted students in middle school: A practical guide*. Routledge.

Seničar, M., & Gabrijelčič, M. (2024). The experience of success and failure of gifted students at school. *European Journal of Educational Research*, *14*(1), 185-198. https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.1.185

Thompson, S. (2002). On sampling and experiments. Environmetrics, 13, pp. 429-436.

Tomprou, D. M., Georgiadi, M., & Plexousakis, S. (2023). Response to intervention for gifted and talented students. *Advances in Educational Technologies and Instructional Design*,318-336. https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8203-2.ch016

Williams, S. M. (2025). *A Qualitative Study on the Perceptions of Gifted Education: Evaluating Teacher Preparedness and Program Effectiveness in Public Schools* (Doctoral dissertation, Evangel University).

المراجع العربية باللغة الإنجليزية

Al-Attar, M. M. (2021). Preparing gifted children's teachers in light of Saudi Vision 2030 and international experiences (in Arabic). *Arab Journal for Quality Education*, *5*(19), 103–176. https://doi.org/10.33850/ejev.2021.182912

Al-Bahmar, T. A. R. (2023). Teachers' perceptions of challenges facing gifted students with learning difficulties and strategies for addressing them (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education – Benha*, *34*(135), 39–74.

Al-Furaih, N. F., & Al-Qahtani, S. M. (2021). Use of differentiated instruction strategies by gifted education teachers and obstacles to their application (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Assiut*, *37*(12), 278–329. https://doi.org/10.12816/mfes.2021.222047

Al-Humaidi, M. H. H. (2023). Institutional talent management as an approach to improving performance among private school female teachers in Taif (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education (Assiut)*, *39*(9), 65–109. https://doi.org/10.21608/mfes.2023.324974

Al-Mahmoudi, M. S. A. (2019). *Research methods* (3rd ed.) (in Arabic). Dar Al-Kutub.

Al-Matroodi, A. A. (2023). Teachers' perceptions and attitudes toward gifted students in Riyadh primary schools (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*,*7*(45), 82–94.

Al-Qahtani, F. M. (2022). Talent management as an approach to developing skills of gifted female university students: Princess Nourah University as a model (in Arabic). In *Proceedings of the International Conference on Giftedness and Creativity* (pp. 1–19).

Al-Rabee, K. I. (2020). Challenges facing gifted education teachers in King Abdullah II Schools for Excellence in Jordan and their relationship to selected variables (in Arabic). *Dirasat: Educational Sciences*, *4*(47), 87–99.

Al-Rashidi, S. A. (2020). Difficulties related to enrichment curricula faced by gifted education teachers in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education*, *21*(11), 360–391. https://doi.org/10.21608/jsre.2021.137535

Al-Saqri, F. F. (2022). Evaluation of gifted programs in Saudi Arabia and a proposed framework (in Arabic). *Islamic University Journal of Educational and Social Sciences*, *1*(11), 11–54.

Al-Sharif, M. A. I. (2015, May 19–21). *Gifted education programs in Saudi public schools: Current reality and future aspirations* (in Arabic) [Paper presentation]. Second International Conference for Gifted and Talented, Al-Ain, UAE.

Atwan, A., & Matar, Y. (2018). *Research methods* (in Arabic). Dar Al-Kutub Al-Ilmiyah.

Education and Training Evaluation Commission. (2025). *Gifted teachers standards* (in Arabic). Retrieved May 16, 2025, from https://etec.gov.sa/home

Hamad, H. A. (2019). Training needs of gifted education teachers in light of national measurement and evaluation standards in southern Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of Basic Education College for Educational and Human Sciences*, *1*(43), 528–543.

Ibrahim, M. H. (2017). Effectiveness of a training program based on global standards for gifted teachers in developing teachers' self-efficacy and creative problem-solving among their gifted students (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education in Benha*, *1*(110), 100–156.

King Abdulaziz and His Companions Foundation for Giftedness and Creativity. (2025). *Official website* (in Arabic). https://www.mawhiba.org/

Ma'ajini, O. H. (2015). Need for specialized educational competencies among gifted teachers: A survey study in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation*, *2*(7), 363–417. https://doi.org/10.21608/sero.2015.92167

Ministry of Education. (2016). *Gifted classrooms guide* (in Arabic).

Ministry of Education. (2021). *Continuing efforts to discover and support gifted students under Vision 2030* (in Arabic). https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/MW2021-56.aspx

Ministry of Education. (2021). *Saudi giftedness journey from school to global platforms* (in Arabic). https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/ta-1443-75-3.aspx

National Transformation Program. (2016). *Programs supporting Saudi Vision 2030* (in Arabic).

Rawas, M. A., & Al-Rashdi, H. H. (2017, November). *A proposed framework for professional development of gifted teachers in light of national measurement and evaluation standards* (in Arabic) [Paper presentation]. 12th Arab Scientific Conference for Gifted and Talented, Amman, Jordan. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19585.97129

Roberts, J. L., & Bogess, J. R. (2015). *The teacher's compass in the field of gifted education* (F. S. Al-Hammadi, Trans.) (in Arabic). Obeikan. (Original work published [n.d.])

Talidi, H. B. J. (2021). Role of civil associations and organizations in supporting gifted individuals in Saudi Arabia from the viewpoint of their employees (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education (Assiut)*, *37*(5), 397–473. https://doi.org/10.21608/mfes.2021.173797

Vision 2030. (n.d.). *Official website of Saudi Vision 2030* (in Arabic). http://vision2030.gov.sa/ar